

Québec français



Françoise Dulude
Conceptrice et rédactrice du programme

Évelyne Tran

Number 95, Fall 1994

Questions de réforme : le primaire et le collégial

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44396ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Tran, É. (1994). Françoise Dulude : conceptrice et rédactrice du programme. *Québec français*, (95), 33–36.

LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE

ENTREVUE ◀

FRANÇOISE DULUDE

CONCEPTRICE ET RÉDACTRICE DU PROGRAMME

par Évelyne TRAN

- Le programme est actuellement dans les écoles et il sera prescriptif en 1995. Existe-t-il certaines similitudes entre ce programme et celui de 1979 ?

Françoise Dulude - Effectivement il faut parler de similitudes entre les deux programmes, puisque l'orientation fondamentale de 1979 est maintenue. Comme précédemment, l'objectif principal du programme de 1993 est de développer, chez les élèves, l'habileté à communiquer oralement et par écrit. C'est aussi le même processus d'apprentissage qui est repris, à savoir : premièrement la pratique la plus fréquente et la plus régulière de la communication écrite et orale dans des situations signifiantes, deuxièmement le retour sur la pratique qui permet à l'élève de réfléchir sur sa production et de la réviser, s'il y a lieu, pour l'adapter le plus précisément à la situation de communication, et troisièmement, bien sûr, l'acquisition de connaissances notamment en orthographe, en syntaxe de la phrase et en vocabulaire.

- Si on a jugé nécessaire de présenter un nouveau programme, est-ce parce que le programme précédent présentait des points faibles ? Quels aspects a-t-on voulu améliorer ?

Françoise Dulude - Entre les deux programmes, quatorze années se sont écoulées. C'est tout de même un laps de

temps raisonnable pour procéder à la révision d'un programme. Plutôt que de parler de correctifs apportés au programme de 1979, je dirai que le programme de 1993 est le fruit de connaissances acquises grâce aux recherches menées en didactique de l'écriture, de la lecture, en psychologie de l'apprentissage ainsi que de la réflexion portée sur le travail effectué dans les classes.

- L'équilibre entre les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale demeure-t-il le même ?

Françoise Dulude - Non. Le programme précédent proposait une égale répartition du temps entre les trois volets. Dans un document qui date de 1992, Monsieur Pagé, alors ministre de l'Éducation, annonçait la réduction du temps consacré aux pratiques de communication orale au bénéfice de celui consacré à l'écrit. Conformément à cette décision, dans le programme de 1993, l'oral n'occupe plus que 15% environ du temps consacré au français. Ce volet n'a cependant pas perdu de son importance puisque les interventions sont davantage centrées sur le développement des habiletés langagières nécessaires à l'apprentissage du français et des autres disciplines : les sciences humaines, les sciences de la nature, la formation personnelle et sociale, les arts, la mathématique et le français aussi, avec le métalangage. C'est non seulement la maîtrise du vocabulaire spéci-

« Dans l'enseignement de toutes les disciplines, on interviendra en vue d'améliorer l'expression orale des élèves. »

« L'enseignement explicite des stratégies devrait favoriser

fique à chaque matière qui est visée, mais aussi l'habileté à poser une question, à énoncer une consigne, à formuler une règle, à faire une description, à résumer une idée, etc. Ainsi, dans l'enseignement de toutes les disciplines, on interviendra en vue d'améliorer l'expression orale des élèves.

- *Le programme de 1993 propose-t-il des moyens pour aborder le transfert des connaissances, problème majeur de l'apprentissage ?*

Françoise Dulude - Effectivement, il ne suffit pas de transmettre des connaissances aux élèves, il faut aider ces derniers à appliquer leurs connaissances. Il y a, bien sûr, des enseignantes qui le font déjà, mais ce n'est pas une pratique courante. L'élève doit apprendre comment faire, quoi faire, pourquoi et quand le faire. Souvent, on s'attend à ce que l'élève applique la bonne stratégie de lui-même et tout seul. Par contre, en pratique guidée, c'est l'enseignante qui propose la stratégie pertinente et franchit les différentes étapes avec les élèves. Il ne suffit pas de faire avec les élèves, mais il faut aussi expliquer en quelles occasions ils devront utiliser une démarche similaire afin que progressivement ils deviennent autonomes. Ainsi, pour la rédaction d'un texte, bien des élèves commencent à écrire une phrase, puis une autre, etc. Ils ne savent pas comment planifier leur texte. Il faut donc les aider à se donner une idée d'ensemble du texte. Pour préparer la planification, ils doivent, en premier lieu, savoir pourquoi et à qui ils écrivent, quelle est leur intention et quel est le contexte de communication. À l'étape de planification, ils font une collecte d'idées, puis viennent le choix et l'organisation des idées, etc. En cours de rédaction, ils doivent relire leur texte pour vérifier le lien entre ce qu'ils ont écrit et comment ils veulent poursuivre. Au terme de la rédaction, c'est l'étape de révision avec l'emploi d'autres stratégies pour appliquer les connaissances orthographiques ou pour vérifier l'organisation du texte.

La description du processus d'écriture présentée dans le programme rend explicites toutes les actions qui sont liées « au comment faire » quand on écrit un texte. En effet, il ne suffit pas de connaître une règle d'orthographe, il faut aussi savoir quand l'appliquer et comment s'y prendre pour le faire. L'enseignement explicite des stratégies devrait favoriser le transfert des connaissances par les élèves.

- *En production écrite principalement, la syntaxe de la phrase prend davantage d'importance qu'auparavant. Quel*

équilibre doit-on assurer entre les exercices sur la phrase, les opérations linguistiques, l'analyse grammaticale ou la dictée et les activités de communication écrite ?

Françoise Dulude - Il y a une donnée en psychologie cognitive qui m'apparaît fondamentale : l'élève mémorise et intègre d'autant mieux une nouvelle connaissance qu'elle lui est donnée dans un contexte signifiant et le plus semblable à celui où il aura à s'en servir. Je m'explique. Prenons un exemple dans un autre domaine. Pour savoir conduire, il ne suffit pas de regarder une vidéocassette sur le code de la route et d'être capable de réciter les règles et les façons de faire. C'est au moment où l'apprenant est en situation, c'est-à-dire au moment où il est dans sa voiture, qu'il intègre des connaissances qu'il pourra réutiliser dans une autre situation sensiblement similaire. C'est là une première démarche d'apprentissage.

- *En classe peut-on aussi favoriser l'application des connaissances ?*

Françoise Dulude - Effectivement de la même façon en enseignement du français, il est important que toute activité d'apprentissage, comme par exemple l'observation ou la mémorisation de l'orthographe des mots, l'analyse de la phrase, etc. soit la plus similaire possible à la situation dans laquelle l'élève aura à se servir de ces connaissances. Si l'on travaille la phrase, on devrait utiliser des phrases écrites par les élèves pour montrer comment on effectue des transformations et comment les élèves peuvent le faire ensuite dans leurs propres textes. Ce qui n'empêche pas l'enseignante de compléter les phrases extraites des textes d'élèves par d'autres qu'elle choisit en vue de la démonstration voulue. Cependant toute activité effectuée pour l'acquisition de connaissances doit être liée explicitement, pour l'élève, à des activités de communication orale ou écrite et y être réinvestie rapidement.

- *Comment ce lien peut-il être explicite quand il s'agit d'une activité aussi éloignée de la communication que peut l'être la dictée ?*

Françoise Dulude - La dictée, telle que pratiquée habituellement n'est pas une situation d'apprentissage. Elle peut cependant le devenir. L'enseignante peut, en effet, relever un certain nombre de phrases d'élèves portant sur un fait d'orthographe ayant posé problème au cours d'une récente production écrite. Elle dicte ces phrases aux élèves et

le transfert des connaissances par les élèves. »

les invite à chercher collectivement les correctifs à apporter. Les élèves seront invités ensuite à composer eux-mêmes quelques phrases présentant la même difficulté orthographique. Ce texte collectif pourra alors servir de dictée. L'enseignant profitera de cette activité pour revoir, avec les élèves, les techniques de correction, comment ils devraient les appliquer au moment de la révision de leurs textes. Dans ce cas, la dictée est utilisée comme modélisation de l'application d'une stratégie de révision.

- Dans les nouvelles directives, le vocabulaire se trouve associé à la syntaxe et non plus au choix des idées comme il l'était notamment dans les grilles de correction des épreuves ministérielles de français écrit.

Françoise Dulude - Nous avons décomposé l'objectif général du développement de l'habileté à écrire en trois compétences : 1) Adapter son texte à la situation d'écriture et bien le structurer. 2) Formuler ses phrases en respectant les exigences de la syntaxe et du lexique et les ponctuer correctement. 3) Orthographier correctement les mots. À partir du moment où dans le programme, on distingue d'une part, le choix de l'information et l'organisation du texte et d'autre part, la mise en mots des idées, il devient pertinent d'associer le vocabulaire et la structure de la phrase. C'est ce qui a amené le déplacement du vocabulaire vers la formulation du texte. Le vocabulaire, c'est l'ensemble des mots dont on se sert pour nommer. La syntaxe, c'est

Françoise Dulude - Examinons d'abord la raison de cette classification. Il est vrai qu'on peut classer des textes à partir de l'intention de l'auteur et de la structure du texte. Mais il faut voir aussi l'importance de l'intention de lecture. Prenons un exemple : je peux lire la revue documentaire *Géo* parce que je prépare un voyage dans un pays que je ne connais pas. Je me documente alors sur les conditions climatiques pour savoir quels vêtements je dois emporter, sur les habitudes alimentaires pour savoir à quoi je devrai m'adapter, etc. Ma lecture répond, dans ce cas, à des fins utilitaires. Cependant je peux lire la même revue pour d'autres raisons. Je n'ai pas la possibilité de voyager et j'ai besoin de rêver à des horizons lointains. Au cours de cette lecture, je m'intéresserai sans doute à des détails exotiques à l'aide desquels je me construirai un voyage fabuleux. La précision n'est plus de rigueur, ce qui compte c'est l'investissement imaginaire dans lequel je m'engage à l'aide de ce texte dont je fais un traitement esthétique. L'intention de lecture peut varier également pour les textes littéraires.

Pourquoi nous n'avons pas utilisé la même classification en production écrite ? Alors qu'il était important d'accorder une place plus grande à la lecture de textes littéraires en distinguant deux types de compétences en lecture, nous avons pensé qu'une telle distinction ne s'imposait pas en écriture. Le programme décrit la compétence à écrire comme la capacité à rédiger des textes variés qui

« Toute activité effectuée pour l'acquisition de connaissances doit être liée explicitement, pour l'élève, à des activités de communication orale ou écrite et y être réinvestie rapidement. »

l'ensemble des moyens dont on dispose pour organiser ces mots en phrases. Vocabulaire et syntaxe sont les outils dont l'élève a besoin pour formuler ses idées.

- En lecture, on distingue deux objectifs terminaux : le développement de l'habileté à lire des textes courants et celui de l'habileté à lire des textes à des fins esthétiques. Pourquoi utiliser une classification des textes différente de celle utilisée en production écrite ?

répondent à diverses intentions d'écriture. Il propose des contenus d'apprentissage qui permettent à l'élève de tenir compte de cette variété dans le choix et l'organisation de son texte, de même que dans la construction des phrases et l'utilisation des mots.

- Quelle place accorde-t-on à la littérature de jeunesse dans le programme ?

« On voudrait que les élèves du primaire puissent accéder à l'univers du texte littéraire... »

Françoise Dulude - Je voudrais tout de suite rappeler que la littérature de jeunesse était déjà présente dans le programme précédent. Un guide pédagogique bien fait a même été publié et diffusé dans les écoles. On n'a donc pas complètement innové mais plutôt développé ce qui existait auparavant. On voudrait que les élèves du primaire puissent accéder à l'univers du texte littéraire autant par la lecture que par leur propre écriture. Il faut bien comprendre qu'il ne suffit pas de conduire les élèves à la bibliothèque une fois par semaine. Sensibiliser les élèves au texte littéraire, c'est les amener à apprécier l'imaginaire transmis dans les récits, les contes, les fables, les poèmes. C'est aussi faire percevoir que la langue est utilisée pour susciter des images, pour évoquer des émotions, pour faire revivre des souvenirs. C'est développer chez les élèves une sensibilité linguistique au moment de la lecture et les encourager à la réinvestir dans leur écriture.

- A-t-on pensé à établir des liens plus étroits entre les compétences spécifiquement développées dans le cours de français et leur application dans les autres disciplines ?

Françoise Dulude - C'est pour moi une préoccupation constante de mettre la langue au service de l'ensemble des apprentissages. On trouve cette orientation, avec des intensités différentes, dans les trois volets du programme : oral, lecture et écriture. Sans négliger la fonction ludique et imaginaire de la langue, le volet de la communication orale, comme je l'ai mentionné précédemment, précise les habiletés et les connaissances langagières nécessaires aux apprentissages dans les autres programmes. En lecture, ce sont les stratégies de compréhension de consignes et de questions, de résolution de problèmes développées en français qui devront être transférées dans les autres cours. C'est aussi, le développement d'une méthode de recherche : sélectionner l'information dont on a besoin et l'organiser en vue de la

communication. Ces stratégies devront, bien sûr, pouvoir être utilisées aussi bien dans le cours de français que dans les autres cours. Enfin, dans le volet de l'écrit, l'orthographe des mots de vocabulaire de toutes les disciplines doit être enseignée comme celle des mots des listes orthographiques de base reconnues.

- Quels moyens le MÉQ prévoit-il mettre en place afin de favoriser l'appropriation par le personnel enseignant du programme de 93 ?

Françoise Dulude - Le ministère a déjà commencé à diffuser l'information sur le programme. En avril 93, une session de perfectionnement a réuni l'ensemble des conseillers et conseillères pédagogiques du Québec pour la présentation du volet de l'écriture. En juin 94, une autre session a eu lieu dans les différentes régions, elle portait sur les applications des volets de la lecture et de la communication orale. Ces sessions s'adressent aux agents multiplicateurs : les conseillers et les conseillères pédagogiques, les directions d'école ayant la responsabilité du dossier de français ainsi que certains responsables des écoles privées. L'information au personnel enseignant sera donnée par ces personnes. D'ailleurs l'implantation du programme se fera progressivement.

- Comment concilier l'utilisation de manuels approuvés par le MÉQ, fidèles au programme de 1979, et l'application de ces récentes directives ?

Françoise Dulude - L'approbation du matériel pédagogique demeure en vigueur jusqu'à sa date d'échéance. Les maisons d'édition ont été tenues au courant des précisions apportées au programme et il y a tout lieu de penser que bon nombre d'entre elles font diligence, soit pour réviser les manuels actuellement sur le marché, soit pour préparer de nouveaux manuels conformes aux dernières directives du ministère.